

Form@re, ISSN 1825-7321

© Edizioni Erickson, www.erickson.it

Questo articolo è ripubblicato per gentile concessione della casa editrice Edizioni Erickson.

Innovazione professionale: la formazione dei docenti

Marco Guastavigna* e Patrizia Vayola**

*Docente di scuola secondaria di II grado, formatore e autore di numerose pubblicazioni a stampa e digitali, tiene traccia delle proprie attività in www.noiosito.it

** Docente di lettere di scuola di scuola secondaria di II grado, formatrice e autrice di diverse pubblicazioni a stampa e digitali, gestisce il sito Bibliolab (<http://www.bibliolab.it>)

Abstract

La formazione dei docenti negli ultimi venti anni è stata attuata con contenuti, modelli e contesti molto diversi.

Parole chiave: formazione, docenti, FAD, blended, Multilab, Fortic, PuntoEdu, LIM.

Summary

Teacher training in the last twenty years has been implemented with different contents, models and contexts.

Keywords: training, teachers, FAD, blended, Multilab, Fortic, PuntoEdu, LIM.

Ci accingiamo a narrare e analizzare in modo critico la nostra vicenda di formatori per ovviare — parzialmente — all'indisponibilità di un bilancio istituzionale dei risultati dei corsi di formazione a vario titolo realizzati nella scuola italiana negli ultimi 20 anni. La nostra attività si è sviluppata per un periodo ormai davvero lungo e ha fatto i conti con contenuti, modelli e contesti molto diversi tra loro.

Il nostro profilo attuale

Stiamo lavorando al piano di formazione «Scuola digitale»¹, sull'uso didattico delle Lavagne Interattive Multimediali affidato all'ANSAS, che ha operato una selezione e una graduatoria pubbliche, in base a cui siamo reclutati. Insomma, vi è stata una sorta di concorso per titoli, con criteri e valutazioni trasparenti. In precedenza era stata invece attuata una chiamata nominativa, rivolta a coloro che erano «notoriamente» esperti nel settore delle TIC nella didattica. Trascuriamo le ragioni politico-amministrative di questa scelta: ci preme piuttosto mettere in evidenza la natura dei titoli considerati validi. Erano previste infatti certificazioni *culturali* (frequenza di corsi di specializzazione post-universitaria, master e simili) e attestazioni di carattere *scientifico* (pubblicazioni, interventi in convegni e seminari, ricerca didattica e così via), oltre alla documentazione di precedenti *esperienze*, in larga parte aggiornamento e formazione. Pur restando evidente la dimensione empirica del reclutamento di formatori nel campo dell'innovazione digitale, va apprezzato il tentativo di definirne meglio il profilo professionale, per rendere più chiaro e condiviso il patrimonio culturale richiesto.

Corsi e ricorsi

«Il ministro della Pubblica Istruzione ha deciso di azzerare le modalità di attuazione in materia di valorizzazione docente, per consentire un loro radicale ripensamento»: questo secco comunicato dell'11.2.2000 affossava la realizzazione nella scuola di carriere differenziate per merito professionale, che aveva suscitato la rivolta di ampie quote della categoria. L'abolizione, nello stesso periodo, della frequenza di 100 ore di aggiornamento come condizione per ottenere aumenti, inserita nel CCdL. 1994-97, segna un altro punto di non ritorno verso una visione statica della professionalità degli insegnanti. Il contesto scolastico diviene terreno poco fertile per processi di riflessione didattica e di innovazione metodologica di massa; il settore delle TIC appare invece per molti aspetti uno dei pochi a stimolare un atteggiamento dinamico negli insegnanti.

¹ <http://www.scuola-digitale.it/lim/ilprogetto/finalita/>

Gli anni Ottanta: pionieri della formazione

Nella seconda metà degli anni Ottanta le tecnologie digitali sono una novità dappertutto, non solo a scuola: si diffondono i primi personal computer, oggetti davvero costosi e complicati. La gran parte impiega infatti un'interfaccia a comandi, fondata sul MSDOS, sistema operativo di allora. Avviare un programma comporta almeno saper usare nell'ordine giusto i dischetti che lo costituiscono — molti pc non hanno ancora il disco rigido — o dover ricordare a memoria le stringhe di «esecuzione». È l'epoca dei corsi organizzati da singole scuole, o da associazioni professionali, a volte a pagamento, a carico degli iscritti, che vogliono soprattutto capire, avere un'idea di che cosa «si può fare». In primo piano è un'esigenza generale di chiarezza. Qualcuno intravede che il pc modificherà il lavoro intellettuale, altri vogliono sapere come funziona «dentro» e si orientano alla programmazione. Solo a Logo², linguaggio con finalità esplicitamente formative è assegnata una vocazione pedagogica: l'inventore, Papert, lo definisce «Ali per la mente». Altro must della formazione è *Framework*, pacchetto integrato con word processor, foglio elettronico e database; sarà sbaragliato dagli analoghi prodotti Microsoft — soprattutto con il rilascio di Windows e dell'interfaccia iconica — ma è paradigmatico di come supporto digitale e procedure «informatiche» possano modificare, potenziare, semplificare l'elaborazione di testi, calcoli e rappresentazioni grafiche, e l'archiviazione e interrogazione di dati. Qualcuno produce esempi per l'insegnamento di scrittura, matematica, scienze, storia e geografia. Attivazione e partecipazione ai corsi e sperimentazione didattica sono frutto esclusivo di attività volontarie, faticose ma appassionanti, di singoli insegnanti. Dotare le scuole di strumentazioni software è difficile: il sistema operativo viene in genere fornito insieme ai pc — molto cari e quindi a volte frutto di donazioni o di lungimiranti iniziative di fondazioni bancarie — ma la dotazione iniziale non prevede altri programmi, che hanno prezzi dai più insostenibili. Qualche produttore si orienta su licenze *educational*, ma è un processo lento, con vari ostacoli e diffidenze. Di qui il successo di Basic³, linguaggio in dotazione con MSDOS e addirittura sistema operativo dei Commodore 64, pc destinati all'intrattenimento, collegabili al televisore con output a colori. Il corso di formazione è per noi occasione di confronto con i colleghi, ma anche avventura culturale: siamo protagonisti di ideazione, scelta e preparazione dei contenuti, organizzazione e gestione degli incontri, nonché messa a punto, collaudo e manutenzione.

Gli anni Novanta: progetti nazionali

Il progetto *Multilab*, «finalizzato a costituire aule multimediali per la didattica»⁴ inaugura una stagione molto diversa dalla precedente. Il Ministero assume la regia centrale dell'innovazione. A 141 scuole di tutti gli ordini, distribuite sul territorio nazionale, è chiesto di verificare fattibilità ed efficacia di percorsi formativi con le tecnologie digitali. L'investimento è rilevante, sul piano sia economico sia culturale e professionale: sono

² <http://www.comune.jesi.an.it/jesicentro/TDC/DISPENSE/LOGO/storia.htm>

³ <http://it.wikipedia.org/wiki/BASIC>

⁴ <http://www.handimatica.it/Handi1997/Convegni97/integrazione/vigiani.htm>

coinvolti il Dipartimento di Scienze dell'Educazione della Terza Università di Roma, il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Firenze, l'Istituto di Tecnologie Didattiche del CNR di Genova e l'Istituto di Psicologia del CNR di Roma. Il progetto prevede *sperimentazione* preceduta da *formazione*, concepita come alfabetizzazione multimediale; si punta ad avere un insegnante-tutor per ogni scuola e a progetti didattici precisi, con obiettivi definiti, su cui condurre monitoraggi e verifiche. Il Ministero deciderà poi di avviare il Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche 1997-2000 (PSTD⁵) senza — almeno apparentemente — prestare attenzione ai risultati di Multilab⁶. Il passaggio resta fondamentale: i colleghi accettano di affrontare carichi di lavoro aggiuntivi per permettere alle scuole di ricevere finanziamenti istituzionali per l'acquisizione di infrastrutture digitali. Multilab si impernia su due nuclei concettuali: da una parte gli *ipermedia* e dall'altra i primi albori di internet, le cui prestazioni sono condizionate dalla lentezza dei collegamenti (la banda larga è di fine millennio; qui operano il doppiino telefonico o al massimo le linee ISDN), ma suscitano lo stesso curiosità, a partire dall'e-mail; alcuni insegnanti e qualche scuola attivano i primi indirizzi.

Il PSTD interessa, nell'arco di quattro anni, pressoché tutte le scuole con due tipi di finanziamenti: il primo, meno consistente, e su domanda, per formazione degli insegnanti e acquisto di dispositivi per fare esperienza; il secondo, più rilevante, va alle scuole che presentano progetti didattici giudicati validi da commissioni istituzionali. L'intrecciarsi del PSTD con la neonata autonomia e con il dimensionamento delle istituzioni scolastiche (varie scuole vengono accorpate) porterà anche a qualche situazione paradossale — come ricevere il primo finanziamento dopo aver già ottenuto il secondo — ma il periodo è comunque molto vivace. I progetti sono molto indicativi ai fini della nostra ricostruzione: si seguono gli slogan del momento, in particolare l'idea che dedicare grande spazio alla costruzione diretta da parte degli allievi di ipermedia sia ottimale per attivare abilità cognitive trasversali; in ciascuna scuola la rappresentazione delle tecnologie e del loro possibile uso didattico sono dipendenti dalle conoscenze e dalle pratiche di chi ha la fama di «esperto». Non vi è, comunque, una cultura pedagogica e metodologica di ampio respiro, diffusa e condivisa. I tentativi di riflettere in modo generale sulle possibili intersezioni tra campi di conoscenza, attività didattiche e strumenti digitali⁷ sono molto rari. Varie scuole non sanno bene a chi rivolgersi per la formazione e ricorrono al passaparola per trovare esperienze di aggiornamento efficaci.

Il Nuovo Millennio: piani di formazione «mista»

Tra il 2000 e il 2001 si diffonde internet a banda larga, un passaggio fondamentale. L'attuale ANSAS⁸, allora Indire, cui sono affidate dal Ministero tutte le principali azioni di formazione dà così vita a Puntoedu⁹. L'idea di fondo — che verrà replicata in modi

⁵ <http://www.iwn.it/vecchiosito/a98n03/multilab.htm>

⁶ <http://www.iwn.it/vecchiosito/a98n03/multilab.htm>

⁷ <http://www.pavonerisorse.it/guasta/cosa1b.htm>

⁸ <http://www.indire.it/>

⁹ <http://for.indire.it/docenti/cache/preLogin.php>

diversi per numerose attività — è che sia possibile realizzare formazione in modalità *blended* (mista), sommando attività in presenza e a distanza. Il modello richiede una piattaforma condivisa — per raccolta, redazione e implementazione di materiali culturali e attività da far svolgere ai corsisti — e la realizzazione di aule virtuali (in genere dotate di forum, chat, mail automatizzata, zone di condivisione di file in upload-download) dove raggruppare i corsisti. Questi sono reclutati in modi diversi, ma sempre affidati a un tutor, che li incontra e segue in presenza e in rete, con procedure per monitoraggio e per certificazione o attestazione di risultati e partecipazioni. Collaudato dagli insegnanti neoassunti, Puntoedu affronta ForTic, Piano per la formazione delle competenze informatiche e tecnologiche degli insegnanti italiani, che prevede tre filoni: dall'alfabetizzazione (percorso A) alla gestione di reti e sistemi (percorso C), passando per la costruzione di specialisti nell'uso didattico delle tecnologie (percorso B), cui viene anche assegnato — corto circuito culturale — una mission trasversale, l'innovazione metodologica. La partecipazione al percorso A è volontaria, le altre per delega da parte della scuola. L'attuazione è farraginosa e complessa, perché sono coinvolti troppi soggetti istituzionali: dalla singola scuola, per raccogliere iscrizioni, ai neonati Uffici scolastici regionali, per organizzare i corsi di tipo B e C in convenzione con Università e Politecnici; intoppi burocratici, equivoci e lentezze sono quasi scontati. Si verificano paradossi, circoli viziosi, particolarmente evidenti in quel frangente, ma destinati a riemergere successivamente, ogni volta che viene riproposta formazione a distanza. Gli insegnanti da «alfabetizzare» dovrebbero gestire la propria iscrizione via mail — magari utilizzando un indirizzo attivato per l'occasione sul dominio istruzione.it, lanciato in quel periodo — o, più in generale, acquisire pratiche e capacità previste mediante frequenza a distanza, ossia utilizzando uno strumento di fronte al quale molti si sentono impreparati e incapaci di agire autonomamente. Le lezioni in aula sono molto frequentate, ma nelle statistiche sulle effettiva attività a distanza mancano molti iscritti: l'istituzione vede come intuitivo luogo di apprendimento operativo-metodologico un ambiente che invece è considerato da molti destinatari ostico oggetto di apprendimento tecnico-pratico. I materiali con finalità didattica e pedagogica sono molto ampi (sono reclutati più autori e, nel caso di ForTic B, addirittura previsti diversi livelli di approccio ai problemi) e propongono diversi punti di vista, ma non vi è un vero e proprio coordinamento editoriale, per cui è difficile costruirsi una rappresentazione mentale completa e un quadro concettuale efficace. La gran parte dei tutor, poi, viene reclutata in base ad abilità tecnologiche (legate al funzionamento della piattaforma) e quindi non sempre è capace di mediazione culturale e orientamento sui contenuti. E così la massa dei corsisti vira verso l'apprendimento empirico delle funzionalità di internet e del software. Nei forum abbondano descrizioni di esperienze minimali e segnalazioni di materiali da scaricare ed è evidente la scarsa attitudine a lettura e discussione delle ipotesi teoriche. Il medesimo modello formativo verrà replicato non solo con gli insegnanti (le varie edizioni dei neoassunti) ma con i dirigenti scolastici, il personale amministrativo tecnico e ausiliario e una seconda tornata Fortic, questa volta centrata specificamente sulla didattica attraverso le TIC. Il distacco tra *authoring* e mediazione culturale dei tutor verso i corsisti riduce troppo spesso quest'ultima a supporto relativo all'uso degli strumenti di formazione a distanza. Di conseguenza, vengono raggiunte acquisizioni culturali per lo più superficiali, approssimative e spesso acritiche, fondate sulla convinzione che l'ingresso delle strumentazioni sia sufficiente per garantire innovazione metodologica. Tuttavia un esito positivo, sia pure non quantificabile direttamente nelle sue ricadute, si ottiene: un considerevole numero di insegnanti è costretto a confrontarsi con le tecnologie e questo

fatto apre la strada ad un loro maggiore utilizzo — forse non sempre consapevole sul piano didattico — in classe.

Learning object e classi virtuali: importanti correttivi

Con una sperimentazione su poche decine di insegnanti, *Apprendere Digitale*, progetto rivolto nel 2006 ad alcune scuole pugliesi, si apre una nuova stagione del modello di formazione Indire, che coinvolge contenuti, modalità di formazione, reclutamento dei corsisti e nuova figura del tutor. Il focus della riflessione si sta spostando sulla produzione di Learning object¹⁰, intesi come oggetti autosufficienti e in grado di consentire a qualsiasi fruitore l'acquisizione di competenze attraverso percorsi guidati di illustrazione di contenuti e relativi esercizi. Il modello, desunto dalla formazione aziendale, è promettente perché sgancia l'apprendimento da un contesto scolastico continuativo, proiettandolo in un mondo virtuale che dovrebbe rispettare tempi e interessi del singolo. La sua rigidità sarà ben presto messa in discussione e sposterà rapidamente il focus sulla produzione/fruizione di contenuti digitali aperti e flessibili, senza pretese di esaustività impossibili nella scuola. Tuttavia, i LO diventano materia di discussione e di formazione nelle scuole coinvolte, cui, in cambio della selezione di un gruppo di docenti interessato a partecipare al corso, viene assegnata una dotazione di computer per le classi in cui operano. La modalità di reclutamento attraverso i dirigenti e *a fronte di benefici per la scuola* sarà, da allora a oggi, prevalente, nonostante gli evidenti limiti che essa comporta. I docenti non hanno alcun riconoscimento economico o — come è noto — di carriera per il lavoro aggiuntivo che accettano in nome e per il «bene» della loro scuola: si rischia anche che, più che una selezione in base a interessi e motivazioni, i dirigenti compiano una cooptazione forzosa per assicurarsi il «premio» (computer, LIM, finanziamenti) promesso a chi partecipa. Punto di forza del nuovo approccio sono però modalità di interazione tra corsisti e tutor e il cambiamento di ruolo di questa figura che, da generico facilitatore, diventa esperto disciplinare, ferrato anche sui contenuti della formazione. La classe virtuale, infatti, da semplice forum riservato, diventa un vero ambiente di collaborazione e scambio, potendo contare anche su uno strumento (Adobe Connect) che consente la comunicazione sincrona in audio-video e la condivisione in tempo reale di materiali risidenti sul pc di ciascun partecipante. Nonostante frequenti difficoltà (insufficiente larghezza di banda, settaggio audio) il sistema regge e si perfeziona, pur incontrando ancora resistenze da parte dei meno competenti sul piano tecnologico. Il modello appena descritto viene così adottato nelle ultime tornate di formazione su grandi numeri: Poseidon, Digiscuola, Formazione LIM.

Nasce anche la figura del *coach*, concepito dall'ANSAS come figura di sostegno in presenza alla fase di sperimentazione didattica che, nel nuovo modello, deve seguire al percorso di formazione vero e proprio. A lui sono affidate mansioni molteplici e forse ancora non ben definite: dalla soluzione di problemi pratici ricorrenti (mail trascritte erroneamente nell'iscrizione; password smarrite o apparentemente non funzionanti; presenza sui pc di gestori di download che sono incompatibili con la procedura prevista dal sistema; documenti con formati non leggibili da tutti; soprattutto, mancata

¹⁰ http://it.wikipedia.org/wiki/Learning_object

comprensione di struttura, funzionalità, scopi della piattaforma) al controllo/suggerimento dell'impostazione metodologica e della realizzazione pratica delle sperimentazioni.

La nuova modalità aggiunge concretezza e risolve alcuni problemi di ansia da prestazione da parte dei corsisti che si sentono certamente più accompagnati nel loro processo di apprendimento/sperimentazione, ma non risolve il problema della scarsa fidelizzazione con la formazione a distanza offerta dalla piattaforma, che viene comunque percepita dai più come un aggravio di lavoro piuttosto che come luogo di effettivo confronto e di scambio. E, d'altra parte, il fatto di essere tutti insegnanti di istituti vicini sul territorio e che si incontrano anche in presenza, oltre che nei corridoi della stessa scuola, rende l'idea di abitare la stessa classe virtuale quasi superflua.

Per una formazione sostenibile

Anche a fronte di una storia così lunga, però, l'innovazione metodologica implicata dalle TIC —quando c'è— si configura a macchia di leopardo; solo di recente si è compreso che è importante correlare i relativi investimenti e processi con l'apprendimento, in rapporto alle risultanze OCSE-PISA¹¹. Avanziamo quindi una proposta: fermiamo l'attuale impostazione che troppo spesso tende a identificare il *lifelong learning* con l'*upgrade* dell'ultima novità tecnica o dell'ultimo slogan privo di evidenze e di riscontri basati su ricerche e non su suggestioni (come il concetto di *digital native*), sacrificando riflessione e consolidamento. Facciamo un bilancio preciso e circostanziato degli effettivi bisogni formativi espressi dai docenti e anche delle loro misconoscenze rispetto a un utilizzo sensato e metodologicamente efficace delle nuove tecnologie e proponiamo formazione su pochi obiettivi minimi alla volta, attraverso percorsi davvero efficaci e replicabili in rapporto alle autentiche capacità degli insegnanti, al loro effettivo desiderio di formazione e ai bilanci delle scuole.

Se vogliamo che innovazione tecnologica e metodologica penetrino in modo significativo tra i docenti così come sono e non come vorremmo che fossero, dobbiamo identificare e selezionare gli *aspetti inclusivi e generali* di pratiche e condizioni di comunicazione del mondo digitale: questo criterio deve informare ogni progetto di formazione, abbandonando la tendenza ad acquisizioni specialistiche ed esclusive. Questa prospettiva può accogliere sul piano intellettuale e valoriale i concetti di *opensource* e *opencontent*, complementi digitali di una visione della cultura democratica, dinamica e attenta ai contributi e ai diritti di tutti piuttosto che opzioni tecno-ideologiche chiuse e autoreferenti.

In questo senso si possono coniugare le potenzialità del web 2.0 di comunicare, selezionare, reperire conoscenze, senza dover ricorrere a competenze specialistiche, con autorevolezza, scientificità, credibilità, da esigere con lucidità a fronte alla messianica fiducia nelle implicazioni positive dell'accesso alla rete. La disponibilità di blog, wiki e Content management system, la possibilità di depositare video sulla rete, quella di trasmettere in diretta e in differita con i cellulari attraverso un account su internet,

¹¹ http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2009.php?page=pisa2009_it_00

possono consentire un alleggerimento della piattaforma intesa come luogo onnicomprensivo e autoreferenziale stimolando un *authoring* dei materiali e dei casi di studio e di riflessione condiviso e partecipato da parte dei corsisti per dare vita a contenuti diffusi e fruibili in più modi, dai documenti di testo alle pagine web, dalle sequenze di slide ai video e creando anche una banca dati davvero aperta a tutti a cui sia possibile accedere a prescindere anche dalle specifiche attività di formazione.